



University of Groningen

## Ontwikkeling van kritische en nieuwsgierige leraren? Onderzoekend vermogen in leerlijnen onderzoek van lerarenopleidingen basisonderwijs

van Katwijk, L. C.; Jansen, E. P. W. A.; van Veen, K.

*Published in:*  
Pedagogische Studiën

**IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.**

*Document Version*  
Publisher's PDF, also known as Version of record

*Publication date:*  
2019

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

### *Citation for published version (APA):*

van Katwijk, L. C., Jansen, E. P. W. A., & van Veen, K. (2019). Ontwikkeling van kritische en nieuwsgierige leraren? Onderzoekend vermogen in leerlijnen onderzoek van lerarenopleidingen basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 96(5), 330-348.

### **Copyright**

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

### **Take-down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

*Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.*

# Ontwikkeling van kritische en nieuwsgierige leraren? Onderzoekend vermogen in leerlijnen onderzoek van lerarenopleidingen basisonderwijs

L.C. van Katwijk, E.P.W.A. Jansen, en K. van Veen

## Samenvatting

De afgelopen decennia is steeds meer aandacht gekomen voor onderzoek en ontwikkeling van onderzoekend vermogen bij studenten binnen het hoger beroepsonderwijs. Deze studie is gericht op de analyse van de ontwikkeling van het onderzoekend vermogen in curricula van verschillende lerarenopleidingen basisonderwijs (pabo's). Documenten van 19 opleidingen aan verschillende hogescholen in Nederland zijn geanalyseerd. Het onderzoek is uitgevoerd in twee fases: in de eerste fase is gekeken wat pabo's beogen met student-onderzoek in de opleiding. Hierbij werden zes aspecten onderscheiden. In de tweede fase is onderzocht hoe deze aspecten geoperationaliseerd zijn in de beschreven leerlijn van het beoogd curriculum. Resultaten laten zien dat het aspect onderzoeksvaardigheden bij alle opleidingen uitgebreid beschreven is in beoogde leeruitkomsten, onderwijsactiviteiten en toetsing. Kennis over het fenomeen onderzoek, kennis over onderzoek uit het vakgebied, en toepassing van onderzoeksresultaten worden meestal gezien als onderdeel van uitvoeren van onderzoek. De onderzoekende houding staat bij de meeste opleidingen centraal in de rationale; opleidingen beogen kritische en nieuwsgierige leraren op te leiden. De implementatie hiervan in de onderzoeksleerlijn verschilt sterk en voldoet vrijwel nooit aan het principe van *constructive alignment*. Onderzoekend handelen in de onderwijspraktijk werd nauwelijks teruggevonden in de onderwijsactiviteiten en toetsing van de leerlijn.

## 1 Inleiding

Als gevolg van de Europese Bolognaverklaring uit 1999 en daaruit volgend de invoering van de bachelor-masterstructuur (BaMa), is binnen het hoger beroepsonderwijs (hbo) steeds meer aandacht gekomen voor onderzoek. Op hogescholen, die sindsdien internationaal 'Universities of Applied Sciences' genoemd worden (Kyvik & Skodvin, 2003), is een cultuuromslag aan de gang van een pure onderwijsinstelling naar een combinatie van onderwijs en praktijkgericht onderzoek. Dit betekent dat de opleidingen onderzoeksactiviteiten voor studenten zijn gaan implementeren in hun curricula, wat niet eenvoudig blijkt te zijn (Verburgh & Elen, 2013). De HBO-raad<sup>1</sup> (2009) stelt dat het hbo op basis van de Dublin-descriptoren de ambitie heeft om professionals af te leveren met een 'onderzoekend vermogen'. Wat het 'onderzoekend vermogen' precies inhoudt wordt zelden helder gedefinieerd en is nauwelijks wetenschappelijk onderbouwd. Toch wordt het in de meeste visie- en beleidsdocumenten van de opleidingen genoemd.

Alle lerarenopleidingen op hbo-niveau hebben sindsdien een vorm van studentonderzoek opgenomen in de curricula. Op basis van ervaringen in universitaire lerarenopleidingen en praktijkonderzoek in scholen, is de aanname hierachter dat leraren in staat zouden moeten zijn om onderzoek te gebruiken en te doen ter verbetering van hun manier van lesgeven en ter verhoging van de kwaliteit van onderwijs (Bolhuis, 2012; Zeichner, 2003). Dit sluit aan bij internationale ontwikkelingen bij lerarenopleidingen, waarbij het leren doen van onderzoek gezien wordt als dé manier om aan uitdagingen van de 21<sup>ste</sup> eeuw te kunnen voldoen en onderwijskwaliteit te verhogen (Aspfors & Eklund, 2017; Flores, 2018; Hökkä & Eteläpelto, 2014;

Menter, Peters, & Cowie, 2017). De keuzes waartoe en hoe dit onderzoek in de opleiding wordt ingezet en ontwikkeld verschilt per land, zoals Munthe en Rogne (2015) aantonen in hun reviewstudie over studentonderzoek bij lerarenopleidingen in Finland, Noorwegen, de Verenigde Staten en Schotland. Geen van de opleidingen beoogt onderzoekers op te leiden. De algemene aanname is dat studentonderzoek in de lerarenopleiding leidt tot betere leraren (b.v. Aspors & Eklund, 2017; Baan, Gaikhorst, van 't Noordende, & Volman, 2019; Cochran-Smith, Barnatt, Friedman, & Pine, 2009; Toom et al., 2010). Dit onderzoek over studentonderzoek in lerarenopleidingen richt zich voornamelijk op masterniveau; over studentonderzoek op bachelor niveau is minder bekend (Van Katwijk, Berry, Jansen, & Van Veen., 2019). Waar nog nauwelijks zicht op is, is wat Nederlandse opleidingen leraar basisonderwijs beogen met studentonderzoek, de ontwikkeling van onderzoekend vermogen, en hoe dit wordt vormgegeven in het curriculum. Van der Linden et al. (2012, 2015) hebben als enigen in Nederland hier onderzoek naar gedaan met studies over designprincipes met betrekking tot het aanleren van het doen en gebruiken van onderzoek door pabostudenten. Om meer zicht te krijgen op de meerwaarde van het doen van onderzoek door studenten voor hun kwaliteit als leraar, is eerst inzicht in het doel en de wijze waarop opleidingen dit hebben georganiseerd zinvol.

Als analysekader voor deze studie hebben we gebruik gemaakt van de curriculummodellen van Van den Akker (2003) en Biggs & Tang (2011). Van den Akker (2003) onderscheidt binnen het beoogd curriculum twee niveaus: het denkbeeldig en het geschreven curriculum, waarbij het denkbeeldig curriculum betrekking heeft op de visie/rationale en het geschreven curriculum op de formele, beschreven leerlijn. Binnen het geschreven curriculum is geanalyseerd in hoeverre er sprake is van *constructive alignment* met betrekking tot doelen van studentonderzoek en onderzoekend vermogen. Dit wil zeggen dat beoogde leeruitkomsten, onderwijsactiviteiten en toetsing op één lijn staan, wat onmisbaar is om de studenten die leeruitkom-

sten te laten bereiken (Biggs & Tang, 2011). Deze studie heeft als doel inzicht te krijgen in de doelen van studentonderzoek en de operationalisering hiervan in het beoogd curriculum van lerarenopleidingen basisonderwijs in Nederland (Van den Akker, 2003). Hiermee levert het een bijdrage aan een theoretische en empirische invulling van het begrip 'onderzoekend vermogen' voor lerarenopleidingen basisonderwijs.

## 2 Theoretisch kader

### 2.1 Studentonderzoek in de opleiding voor leraar basisonderwijs (pabo)

Net als vrijwel alle andere hbo-opleidingen, besteden ook de pabo's steeds meer aandacht aan studentonderzoek in hun curricula (Griffioen, 2018). Enerzijds is dit een logisch gevolg van de internationale afspraken, waarbij tijdens de laatste accreditatieronde van de NVAO ook nog de focus kwam te liggen op de eindonderzoeken. Anderzijds grijpen opleidingen de aandacht voor onderzoek aan om een kwaliteitsverbetering van het onderwijs te bewerkstelligen. In dit artikel richten wij ons niet op 'praktijkgericht onderzoek', wat als doel heeft om generaliseerbare kennis op te leveren voor de onderzoekspraktijk. We richten ons, analoog aan de indeling van de Vereniging Hogescholen (2015) en Ros, Bakx en Den Brok (2018) alleen op 'praktijkonderzoek', dat verbetering van het eigen onderwijs als doel heeft en betrekking heeft op leraren en leraren in opleiding. Internationaal komt dit overeen met *practitioner research or inquiry* (zie bijvoorbeeld Borko, Liston, & Whitcomb, 2007; Cochran-Smith et al., 2009; Zeichner & Noffke, 2001).

Bolhuis (2012) stelt dat door het inzetten van praktijkonderzoek als professionele leerstrategie, studenten, leraren en opleiders bewuster omgaan met het stellen en behalen van doelen en aangezet worden om hun handelen te onderbouwen met al dan niet wetenschappelijke kennis van anderen. Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop (2010) concluderen op basis van een reviewstudie dat zelf actief en onderzoekend leren, gericht op problemen met betrekking tot de vakinhoud, vakdidactiek en

het leerproces van leerlingen in een specifiek vak, als onderdeel van een professionele leerstrategie, bij kan dragen aan de verhoging pedagogisch didactische vaardigheden. Dobber, Akkerman, Verloop en Vermunt (2012) stellen dat praktijkonderzoek in een lerarenopleiding tot doel heeft om studenten een kritisch-reflectieve houding aan te leren, in staat te stellen om een schoolcultuur te doorgronden, instructievormen aan te passen aan leer-behoefte van kinderen, nieuwe methodes te ontwikkelen en te participeren in professionele leergemeenschappen. Hierbij wordt analoog aan Cochran-Smith en Lytle (1999, 2009) onderscheid gemaakt tussen *inquiry as project*, wat per definitie kortdurend en resultaatgericht is, en *inquiry as stance*, waarbij een onderzoekende houding bijdraagt aan een continue ontwikkeling van onderzoekend handelen in de onderwijspraktijk.

Praktijkonderzoek leren doen op de pabo kan ook als doel hebben dat de leraren in de toekomst zelfstandig onderzoek kunnen en gaan verrichten (Baan et al., 2019; Griffioen, 2018). In een reviewstudie naar de aard en betekenis van onderzoek door docenten van Zwart, Smit en Admiraal (2015) staan drie typen doelen voor docentonderzoek beschreven: 1. Onderwijsinnovatie, gericht op het veranderen en verbeteren van de eigen onderwijs- en schoolpraktijk, 2. Het bijdragen aan de kennisbasis over onderwijs en 3. Professionele ontwikkeling. Uit de genoemde studie blijkt dat ook docentonderzoek, dat na de opleiding wordt uitgevoerd, meestal gericht is op directe verbetering en vernieuwing van de onderwijspraktijk of de eigen professionalisering en daarmee bijdraagt aan een leven lang leren, maar zelden bijdraagt aan het genereren van nieuwe kennis over onderwijs (Zwart et al., 2015).

## 2.2 Onderzoekend vermogen in de pabo

Hoewel het begrip ‘onderzoekend vermogen’ nauwelijks echt gedefinieerd wordt, wordt de term in nationale beleidsstukken (bijvoorbeeld Onderwijsraad, 2014; Stuurgroep OPPO, 2018; Vereniging Hogescholen, 2015) en visiestukken van hogescholen veelvuldig gebruikt met verwijzing naar de drie aspecten die Andriessen (2014) onderscheiden heeft:

onderzoekende houding, onderzoek gebruiken en onderzoek doen. Deze aspecten zijn ook terug te vinden in internationale literatuur over de ontwikkeling van de onderzoekscompetentie bij aanstaande leraren, waarbij het aspect ‘onderzoek doen’ geïnterpreteerd wordt als onderzoeksvaardigheden (bijvoorbeeld Aspors & Eklund, 2017; Baan et al., 2019; Cochran-Smith & Lytle, 2009; Munthe & Rogne, 2015; Toom et al., 2010). Hiernaast wordt in de literatuur nog een ander element benoemd, namelijk onderzoekskennis, waarvoor wij in totaal op vier aspecten van onderzoekend vermogen in de pabo uitkomen:

1. *Onderzoeksvaardigheden*, zoals het analyseren van praktijkproblemen, een literatuurstudie uitvoeren, een onderzoeksvraag opstellen, het kiezen en gebruik maken van adequate onderzoeksmethoden, het verzamelen en analyseren van data, het trekken van conclusies en het schrijven van een onderzoeksverslag (Aspors & Eklund, 2017; BERA, 2014; Hökkä & Eteläpelto, 2014; Munthe & Rogne, 2015).

2. *Onderzoekende houding*, door Van der Rijst (2009) gekarakteriseerd als willen weten, willen begrijpen, willen vernieuwen, willen bereiken, willen delen en kritisch zijn. Cochran-Smith en Lytle (2009) gebruiken voor deze houding de term *inquiry as stance*, waarbij zowel het open staan om te leren van de eigen professionele omgeving als een kritische grondhouding van belang zijn. Een andere verwante term aan het begrip onderzoekende houding is *inquiry habit of mind* (Earl & Katz, 2006). Volgens Earl en Katz is dit een manier van denken die gericht is op diepgaand begrijpen, terughoudend zijn in concluderen, tolerant zijn ten aanzien van tegenstrijdigheden, vanuit verschillende perspectieven willen kijken en continu vragen willen stellen. Een onderzoekende houding vormt ook de basis van onderzoekend handelen als reflectieve beroepsbeoefenaar (Schön, 1983).

3. *Onderzoekskennis*, waarbij het zowel gaat om begrip van het vakgebied, alsook om theoretische concepten over het fenomeen onderzoek zelf en over het uitvoeren van onderzoek (Aspors & Eklund, 2017; BERA, 2014; Dana & Yendol-Hoppey, 2014; Jacobs,

Yendol-Hoppey & Dana, 2015; Munthe & Rogne, 2015; Sachs, 2016).

4. *Toepassing van onderzoeksresultaten* van anderen in de praktijk. Earl & Katz (2006) hebben het in deze zin over het in staat zijn tot *evidence informed decision making*, waarbij het niet direct hoeft te gaan om het zelf uitvoeren van een onderzoek, maar wel om het gebruik maken van data uit de praktijk en uit eerder verschenen onderzoek (Imants, Van Veen, Pelzer, Nijveldt, & Van der Steen, 2010; Schildkamp & Kuiper, 2010).

Deze vier aspecten zijn sterk aan elkaar gerelateerd en niet los van elkaar te zien in de onderwijspraktijk; het is bijvoorbeeld niet mogelijk om onderzoeksvaardigheden te gebruiken zonder een vorm van onderzoekskennis. Voor analyse van de ontwikkeling van onderzoekend vermogen bij studenten in de lerarenopleiding is het echter nuttig om deze aspecten afzonderlijk van elkaar te onderscheiden.

Op grond van bovenstaande aspecten definiëren wij het onderzoekend vermogen voor de pabo als de bekwaamheid om onderzoek te doen én te gebruiken ter verbetering van de eigen beroepspraktijk door de integratie van onderzoeksvaardigheden, een onderzoekende houding, onderzoekskennis, en het kunnen toepassen van onderzoeksresultaten in de praktijk.

2.3 Onderzoeksvragen

De volgende deelvragen staan centraal:

1. Wat beogen lerarenopleidingen voor basisonderwijs (pabo's) in Nederland met studentonderzoek en ontwikkeling van onderzoekend vermogen in het curriculum?

2. Hoe wordt studentonderzoek en ontwikkeling van onderzoekend vermogen door pabo's geoperationaliseerd in de beschreven leerlijnen?

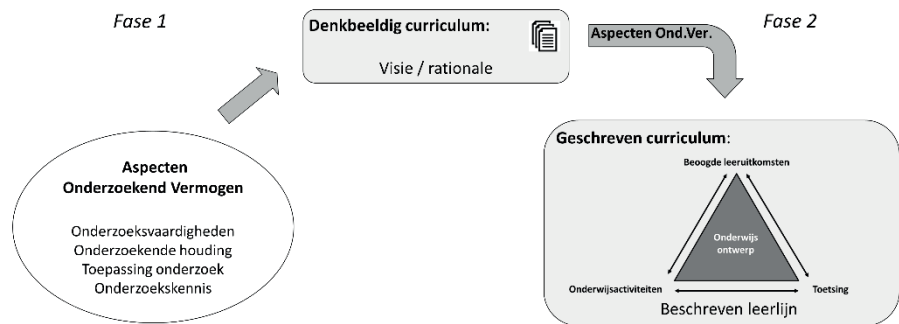
3. In hoeverre is er sprake van *constructive alignment* tussen de beschrijvingen van de onderwijsactiviteiten en de toetsing met betrekking tot onderzoekend vermogen en de beoogde leeruitkomsten in leerlijnen onderzoek?

3 Methode

In deze kwalitatieve studie hebben we gekozen voor een documentanalyse zoals beschreven door Bowen (2009) met een systematische afwisseling tussen inhoudsanalyse, gericht op de concepten uit de onderzoeksvragen, en thematische analyse, gericht op het vinden van patronen. De studie is gefocust, in termen van Van den Akker (2003) op het beoogd curriculum, uitgesplitst in het denkbeeldig en het geschreven curriculum, dat beschreven staat in beleidsstukken, curricula -en programmabeschrijvingen.

3.1 Onderzoeksontwerp

Dit onderzoek is uitgevoerd in twee fases (zie onderzoeksontwerp, Figuur 1). In fase 1 hebben we het denkbeeldig curriculum uit de documenten van de participerende pabo's onderzocht op doelstellingen ten aanzien van studentonderzoek en onderzoekend vermogen, en geanalyseerd met behulp van de vier aspecten van onderzoekend vermogen uit het theoretisch kader. In fase 2 hebben we de doelstellingen met betrekking tot student-



Figuur 1. Onderzoeksontwerp in twee fasen.

onderzoek en onderzoekend vermogen uit het denkbeeldig curriculum vergeleken met de operationalisering ervan in de beschreven leerlijn - onderzoeksvraag 2 (Van den Akker, 2003)

Binnen de beschreven leerlijnen hebben wij vervolgens geanalyseerd of de beoogde leeruitkomsten, onderwijsactiviteiten en toetsing consistent verwoord zijn, en voldoen aan het principe van *constructive alignment* – onderzoeksvraag 3 (Biggs & Tang, 2011). Hierbij wordt gesteld dat leren *constructief* is; het is het opbouwen van kennis en vaardigheden, voortbouwend op eerdere ervaringen en kennis. *Alignment* betreft het bewust afstemmen van de beoogde leeruitkomsten met de geplande activiteiten en toetsing, zodat het gestelde doel ook daadwerkelijk kan worden bereikt: de geplande activiteiten en toetsing dragen dus expliciet bij aan het bereiken van de gestelde doelen.

### 3.2 Dataverzameling

Alle 25 reguliere opleidingen voor leraar basisonderwijs (pabo), met een bachelor van vier jaar, zijn benaderd om mee te doen aan dit onderzoek. Hiervan hebben 19 opleidingen hun documenten ter beschikking gesteld. Drie pabo's hebben aangegeven op het moment van dataverzameling, najaar 2015/ voorjaar 2016, niet mee te kunnen doen, omdat de leerlijn onderzoek op dat moment in ontwikkeling was. Drie opleidingen gaven geen reden aan om niet mee te doen aan dit onderzoek. Omdat studentonderzoek in het hbo - en op pabo's in het bijzonder - pas sinds de nota "Kwaliteit als opdracht" (HBO-raad, 2009) een plek is gaan krijgen, hebben alle opleidingen een beleids- en curriculumverandering doorgevoerd en dit in verschillende documenten verantwoord. Van 17 opleidingen hebben wij visie/beleidsdocumenten ontvangen, die expliciet gericht waren op onderzoek in de opleiding. Twee opleidingen hadden hun visie op studentonderzoek geïntegreerd in hun opleidingsplan. De bestudeerde visiestukken zijn in sommige gevallen geschreven ten behoeve van de accreditatie, soms als werkdocument van een curriculumontwikkelgroep en enkele als achtergrond-informatie bij programmabeschrij-

vingen voor opleiders en studenten. Hiernaast hebben alle participerende opleidingen documenten aangeleverd met daarin programma-beschrijvingen en beoordelingsmodellen van onderdelen met betrekking tot praktijkonderzoek in het curriculum (beschreven leerlijn).

### 3.3 Data-analyse

Eerst zijn alle verkregen documenten van de 19 pabo's globaal doorgenomen. Er werd een selectie gemaakt van tekstfragmenten in de documenten die betrekking hadden op de eerste onderzoeksvraag over wat opleidingen beogen ten aanzien van onderzoekend vermogen in het curriculum. Hierbij is onderscheid gemaakt tussen het *denkbeeldig curriculum*, ofwel de visie/rationale voor fase 1, en het *geschreven curriculum*; de beschreven leerlijn, die in fase 2 centraal stond. In het *denkbeeldig curriculum* wordt de vraag beantwoord: 'Waartoe wordt de ontwikkeling van onderzoekend vermogen in de opleiding aanbevolen?'. Het *geschreven curriculum* gaat over de vraag: 'Waarheen wordt geleerd met betrekking tot ontwikkeling van het onderzoekend vermogen?' (Van den Akker, 2003). Dit laatste betreft beoogde leeruitkomsten, die terugkomen in de leerlijn onderzoek. Welke tekstfragmenten tot het *denkbeeldig curriculum* behoren en welke tot het *geschreven curriculum* is vastgesteld door de eerste auteur en een onderzoeker, die niet bij dit project betrokken was. De interbeoordelaars overeenkomst hierbij was 92% (Miles, Huberman, & Saldana, 2014). Over de verschillen werd vervolgens in een gesprek consensus bereikt.

In fase 1 van het onderzoek bestond de analyse uit vier stappen:

1. De tekstfragmenten, behorend bij het *denkbeeldig curriculum* zijn open gecodeerd in ALTLAS.ti aan de hand van de eerste onderzoeksvraag, waarbij de vier aspecten van onderzoekend vermogen gebruikt zijn als *sensitizing concepts*, oftewel richtinggevend begrippen voor het benaderen van de empirische data (Bowen, 2006).

2. Vervolgens is in een thematische analyse vastgesteld welke categorieën te onderscheiden zijn met betrekking tot de rationale achter de ontwikkeling van onderzoekend



vermogen (Miles et al., 2014). Bij deze codering zijn tijdens het proces, op basis van de beschrijvingen in de documenten, in aanvulling op de al beschreven vier aspecten nog twee nieuwe aspecten gevonden.

3. Deze in totaal zes aspecten van onderzoekend vermogen zijn voorgelegd aan, en bediscussieerd met, een team van onderzoekers en lerarenopleiders. De betekenis van het nieuwe aspect 'onderzoekend handelen', is hierbij bijvoorbeeld verder uitgediept. Aanvankelijk benaderden we dit meer vanuit de theorie over '*reflection-in-action and reflection-on-action*' (Schön, 1983), maar besloten toch dichter bij concrete zinsneden uit de documenten te blijven. We kwamen zo tot een tweeledige betekenis: het gaat bij onderzoekend handelen om zichtbaar gedrag in de onderwijspraktijk waarin zowel onderzoekskennis als een onderzoekende houding weerspiegeld is. Op grond van de uitkomsten uit deze discussie is de formulering van de aspecten aangescherpt en is de codeboom vastgesteld (zie tabel 1).

4. In de laatste stap van de eerste fase is met behulp van ATLAS.ti een thematische analyse uitgevoerd om verschillen tussen opleidingen, met betrekking tot de uitgangspunten ten aanzien van aspecten van onderzoekend vermogen, helder te krijgen (Bowen, 2009; Friese, 2014). De interpretatie hiervan is gedaan door de oorspronkelijke teksten opnieuw te bestuderen (inhoudelijke analyse). Aspecten zijn als 'belangrijk (++)' aangemerkt als dit letterlijk in de tekst stond of duidelijk als eerste, dan wel enige, genoemd werd. Aspecten die één of enkele keren genoemd werden kregen een '+' en aspecten die niet voorkwamen een '-'. Deze resultaten zijn weergegeven in een tabel.

Fase 2 van het onderzoek was gericht op het geschreven curriculum en is uitgevoerd aan de hand van documenten waarin onderwijsactiviteiten dan wel beoordelingsrubrics met betrekking tot onderzoek beschreven stonden. De analyse was deductief, waarbij de codeboom uit de eerste fase is gebruikt, en bestond uit 4 stappen:

1. De beoogde leeruitkomsten, onderwijsactiviteiten en toetsing uit het *geschreven curriculum* zijn ingedeeld in categorieën met

de zes aspecten van onderzoekend vermogen uit fase 1 als sensitizing concepts, en in een iteratief proces gecodeerd. Deze categorieën zijn aangevuld met codes waarin concrete inhoudelijke deelaspecten met betrekking tot de operationalisering uit de teksten verwoord zijn, bijvoorbeeld de code 'APA toepassen' onder het aspect 'onderzoeksvaardigheden'.

2. Per opleiding hebben we een inhoudelijke analyse uitgevoerd met betrekking tot de operationalisering van de zes aspecten, waarbij we ons gericht hebben op de formulering van de aspecten in de beoogde leeruitkomsten, de onderwijsactiviteiten en de toetsing.

3. Hierna zijn thematische analyses uitgevoerd, waarbij gekeken is naar operationalisering van de (deel)aspecten van onderzoekend vermogen en de plaats ervan in de leerlijn bij de verschillende pabo's (deelvraag 2). Hierbij is zowel gelet op de aan- of afwezigheid, alsook op het gewicht dat opleidingen aan verschillende deelaspecten toekennen. Dit laatste werd afgelezen aan de formulering en plaats, maar ook de frequentie waarmee de verschillende (deel)aspecten genoemd werden in de beschreven leerlijnen. De verdeling van (deel)aspecten, die terug te vinden zijn in de onderwijsactiviteiten en in de toetsing bij verschillende opleidingen, hebben we in tabellen weergegeven. Door de grote overeenkomsten tussen opleidingen in onderwijsactiviteiten, hebben we in één tabel weergegeven hoe de verdeling van verschillende activiteiten bij alle opleidingen over de vier leerjaren verdeeld is (Tabel 3). Leeractiviteiten waar veel aandacht aan besteed werd in een leerjaar bij vrijwel alle opleidingen kregen '++', leeractiviteiten die bij een aantal opleidingen genoemd werden kregen '+' en onderdelen die in een bepaald leerjaar niet als leeractiviteit werden beschreven kregen '-'.

4. Tot slot is per aspect gezocht naar *constructive alignment* binnen opleidingen. Als bij een aspect in de doelstellingen, onderwijsactiviteiten én toetsing inhoudelijk aan dezelfde deelaspecten aandacht werd geschonken benoemden we het *aligned* (++) . Als niet dezelfde deelaspecten werden benoemd, maar een aspect wel in doelstellingen, onderwijsactiviteiten en toetsing terug te

vinden was, of niet op iedere plek met hetzelfde gewicht, benoemden we het gedeeltelijk *aligned* (+). Als een aspect in één of twee elementen van *constructive alignment* ontbrak, benoemden we het als niet-*aligned* (0). Als een aspect binnen een opleiding nergens voorkwam, benoemden we het aspect als afwezig (-). Voor een totaalbeeld hebben we deze resultaten van de verschillende opleidingen in één tabel weergegeven.

Om de kwaliteit van de analyses te borgen en de interne validiteit te verhogen, zijn de stappen in nauw overleg tussen de onderzoekers uitgevoerd: de codeboom is in consensus tussen de onderzoekers vastgesteld. Daarna heeft de eerste auteur de overige codering en analyses uitgevoerd, met tussentijdse terugkoppeling naar de andere onderzoekers. Cruciale keuzes, zoals de verschillende schaalverdelingen, werden gezamenlijk gemaakt. Waar verschil van inzicht tussen de mede-onderzoekers naar voren kwam, werd gediscussieerd en consensus bereikt. Ook heeft een onafhankelijke onderzoeker tekstfragmenten behorend bij het geschreven curriculum gecodeerd, wat een ruim voldoende intercodeurs overeenkomst opleverde van 86% (Miles et al., 2014).

## 4 Resultaten

### 4.1 Doelen onderzoekend vermogen in beoogd curriculum

Voor het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag naar wat pabo's beogen met studentonderzoek en de ontwikkeling van onderzoekend vermogen in het curriculum, hebben we analoog aan Van den Akker (2003) twee niveaus onderscheiden: algemene doelen van *het denkbeeldig curriculum*, die overeenkomen met of in het verlengde liggen van de opleidingsdoelen, en specifiekere doelen, of beoogde leeruitkomsten, zoals verwoord in *het geschreven curriculum* gericht op kennis, houding en vaardigheden van studenten. De mate van uitwerking van het denkbeeldig curriculum over onderzoekend vermogen verschilt per opleiding. Zeventien van de negentien deelnemende opleidingen hebben een visiedocument dat specifiek over onderzoek

in de opleiding gaat. Inhoudelijk vertonen de documenten grote overeenkomsten. In het denkbeeldig curriculum benoemen alle opleidingen als algemeen doel van onderzoek in de opleiding verbetering en/of innovatie van de beroepspraktijk. Alle opleidingen, op één na, vermelden als doel de professionele ontwikkeling van studenten tot startende leraar basisonderwijs. Ook noemt twee derde van de opleidingen kennisontwikkeling als doel van onderzoek door studenten. De term 'onderzoekend vermogen' wordt door 10 van de 19 pabo's gebruikt bij de beschrijvingen van de uitgangspunten en doelstellingen met betrekking tot onderzoek (denkbeeldig curriculum), waarbij twee opleidingen expliciet naar de drie aspecten van Andriessen (2014) verwijzen. Zowel in het denkbeeldige als in het geschreven curriculum van alle pabo's wordt *onderzoekskennis* gesplitst in: *inhoudelijke kennis over uitkomsten van eerder onderzoek naar (een specifiek deel van) het vakgebied* én *kennis over het fenomeen onderzoek*. Dit laatste behelst de kennis over methoden en technieken bij het doen van onderzoek. In het denkbeeldig curriculum wordt nog een nieuw aspect genoemd, namelijk: *onderzoekend handelen in de onderwijspraktijk*. Hierbij gaat het niet om onderzoek doen zelf, maar om concrete, waarneembare uitingen van een onderzoekende houding en onderzoekskennis in de praktijk zoals bijvoorbeeld het willen weten en op een systematische manier uitzoeken waarom een leerling anders presteert dan verwacht, of bijvoorbeeld een beargumenteerd kritisch geluid laten horen bij implementatie van onderwijsbeleid in de school.

In totaal komen we hiermee op zes aspecten van *onderzoekend vermogen* in het beoogd curriculum (zie Tabel 1).

In het geschreven curriculum verwoorden alle negentien opleidingen beoogde leeruitkomsten gericht op kennis, houding en vaardigheden van studenten ten aanzien van praktijkonderzoek. De ontwikkeling van de *onderzoeksvaardigheden*, *onderzoekende houding*, en *het kunnen toepassen van onderzoeksresultaten in de praktijk*, wordt hierbij door vrijwel alle opleidingen genoemd. *Kennis over het fenomeen onderzoek*, *kennis over onderzoek uit het vakgebied* en *onderzoekend*



Tabel 1

*De zes aspecten van onderzoekend vermogen met gehanteerde definities en concrete voorbeelden uit de bestudeerde documenten*

| Aspecten onderzoekend vermogen                   | Definitie  | Voorbeelden uit bestudeerde documenten   |
|--|--|--|
| Onderzoeks-vaardigheden (V)                      | Vaardigheden die nodig zijn om een onderzoek uit te voeren.  | <p>"Om deze uitdagingen het hoofd te kunnen bieden is [...] vaardigheid in onderzoek doen noodzakelijk voor leraren." [I – 17:101]</p> <p>"Het doel daarvan is dat je enerzijds leert hoe je een goed onderzoek opzet en uitvoert." [L – 1:22]</p>   |
| Onderzoekende houding (H)                        | Een open en kritische manier van kijken, gericht op dieper inzicht.  | <p>"De onderzoekende houding kent verschillende kijk-richtingen.[...] Het gaat hierbij om reflectie, studieloopbaanbegeleiding, eigen normen en waarden (normatieve professionalise-ring). [...] De laatste kijkrichting is onderzoekend kijken naar de opvattingen van anderen om zo eigen opvattingen te funderen." [R – 50:4]</p> <p>"Het ontwikkelen van een onderzoekende houding staat hierbij niet voor niets bovenaan. Die houding staat centraal binnen het lerarenberoep en is de motor tot de wens om te onderzoeken." [W – 5:57]</p> |
| Onderzoekend handelen (H/V)                      | Gedrag dat zichtbaar is in de praktijk, waarin zowel onderzoeks-kennis als een onderzoekende houding weer-spiegeld is. | <p>"Daarbij zijn het analyseren van toetsresultaten, observeren van leerlingen en samenwerken met collega's belangrijke kernkwaliteiten. Een leerkracht moet in staat zijn om op systematische wijze de leeropbrengsten van leerlingen in kaart te brengen en het onderwijs aan te passen aan de behoeften en capaciteiten van leerlingen." [A – 25:49]</p> <p>"Hoe kan ik een probleem in mijn werksituatie onderzoeken en oplossen door anders te gaan handelen? Het eigen handelen staat centraal." [J – 13:35]</p>                           |
| Toepassing onderzoeks-resultaten in praktijk (V) | Het gebruik maken of uit-testen van resultaten uit eerder onderzoek in de eigen lespraktijk.                           | <p>"Studenten baseren hun professioneel handelen op resultaten van onderzoek (en andere actuele kennis..)" [S – 80:9]</p> <p>Het doel van het onderzoeksclint is het verwerven van 'onderzoekend vermogen', met als componenten de kritisch-onderzoekende houding, toepassen van onderzoeksresultaten en zelf onderzoek doen." [K – 29:5]</p>  |
| Kennis over het fenomeen onderzoek (K)           | Kennis over het doen van onderzoek en achterliggende theorieën.  | <p>"Om te groeien als leraar - onderzoeker is uiteraard kennis over het doen van onderzoek nodig." [I -17:107]</p> <p>"Het 12-stappenplan biedt houvast om praktijkonderzoek te verrichten in stage of werksituatie." [Y – 44:16]</p>  |
| Kennis over onderzoek uit het vakgebied (K)      | Kennis over concepten, theorieën en eerder verworven kennis over het te onderzoeken onderwerp.                         | <p>Een onderzoekende leraar gaat (samen met anderen) systematisch op zoek naar kennis om zo meer inzicht te krijgen in de problematiek die hij of zij in de eigen klas of schoolorganisatie tegenkomt. [A – 25:39]</p> <p>De student werkt aan de volgende leeruitkomsten: [...] het vergelijken van bestudeerde theorieën en het vormen en onderbouwen van een eigen opinie daarover; [X – 35:12]</p>   |

*V=vaardigheidsaspect, H= houdingsaspect en K= kennisaspect*

Tabel 2

Aspecten van onderzoekend vermogen in de doelstellingen van verschillende opleidingen

| Aspecten                         | Opleiding |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|----------------------------------|-----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
|                                  | B         | J  | N  | O  | Q  | X  | H  | I  | S  | P  | W  | A  | D  | K  | L  | R  | Y  | C  | U  |
| Onderzoeks-vaardigheden          | ++        | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | +  | +  | +  | +  | +  | -  | +  | ++ | +  |
| Onderzoekende houding            | +         | -  | +  | +  | -  | +  | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | +  | -  |
| Onderzoekend handelen            | -         | +  | +  | +  | -  | -  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | -  | -  | +  | ++ | -  |
| Toepassing onderzoek in praktijk | +         | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | ++ | +  | +  | +  | +  | +  | -  | +  | ++ | +  |
| Kennis fenomeen onderzoek        | +         | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | ++ |
| Kennis onderzoek vakgebied       | +         | -  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | ++ |

++ belangrijkste aspect, + ook genoemd als aspect, - niet genoemd

*handelen* wordt in vrijwel alle beschrijvingen van beoogde leeruitkomsten genoemd.

Vervolgens zijn de doelstellingen in het geschreven curriculum van de 19 opleidingen met elkaar vergeleken op basis van deze zes aspecten van onderzoekend vermogen (zie Tabel 2). Hierbij is onderscheid gemaakt tussen wat opleidingen als belangrijkste aspect(en) zien (++), wat als overige aspecten (+) en in welke documenten het aspect niet genoemd wordt (-).

Uit de tabel valt af te lezen dat zes opleidingen in het geschreven curriculum de *onderzoeksvaardigheden* als belangrijkste doel zien en zeven andere juist de *onderzoekende houding*. Hiernaast merken vier opleidingen beide aspecten als meest belangrijk aan. Opvallend is dat drie opleidingen (J, Q en U) de *onderzoekende houding* geheel niet in de doelstellingen benoemen, opleiding R als enige *onderzoeksvaardigheden* niet noemt, en één opleiding (U) zich vooral richt op *onderzoekskennis*. Opleiding C legt naast *onderzoeksvaardigheden*, vooral nadruk op de twee aspecten die direct met de praktijk verbonden zijn: *onderzoekend handelen* en *toepassing van resultaten uit eerder onderzoek in de praktijk*.

Tot slot beschrijft een aantal opleidingen nog extra redenen voor praktijkonderzoek in

de opleiding, zonder deze als doelstellingen op te nemen: het bijbrengen van waardering voor onderzoek bij aanstaande leerkrachten (3 opleidingen), versterkte samenwerking met het werkveld (5 opleidingen), en professionalisering van opleiders door het zelf uitvoeren en begeleiden van praktijkonderzoek (9 opleidingen).

Op de vraag wat lerarenopleidingen voor basisonderwijs in Nederland met de ontwikkeling van onderzoekend vermogen in het curriculum beogen, kan samenvattend gesteld worden dat zes verschillende aspecten beschreven worden: 1. onderzoeksvaardigheden, 2. onderzoekende houding, 3. onderzoekend handelen, 4. toepassing van onderzoeksresultaten in de praktijk, 5. kennis over het fenomeen onderzoek en 6. kennis over onderzoek in het vakgebied. Ook is gebleken dat opleidingen verschillen in de focus ten aanzien van deze aspecten. Wel beogen alle opleidingen in het denkbeeldig curriculum een verbetering van de beroepspraktijk; geen van de opleidingen heeft als doel om onderzoekers op te leiden.

#### 4.2 Onderzoekend vermogen in de leerlijnen

Alle 19 opleidingen beschrijven de ontwikkeling van onderzoekend vermogen in de vorm van een aparte leerlijn onderzoek over de

vierjarige opleiding heen, die afgesloten wordt met een zelfstandig praktijkonderzoek en getoetst wordt aan de hand van een verslag. In de tweede fase van ons onderzoek hebben we deze leerlijnen, het *geschreven curriculum*, geanalyseerd op congruentie in de beschrijvingen van de beoogde leeruitkomsten, de onderwijsactiviteiten en de toetsing van de zes aspecten van onderzoekend vermogen uit de eerste fase van het onderzoek in het *denkbeeldig curriculum*. We beschrijven eerst de operationalisering van de aspecten van onderzoekend vermogen in de leerlijnen (onderzoeksvraag 2). Daarna is per aspect geanalyseerd in hoeverre er een consistente afstemming is tussen de onderwijsactiviteiten, de toetsing en de beoogde leeruitkomsten in de leerlijnen onderzoek (onderzoeksvraag 3). Aan het eind van de resultatensectie geven we een overzicht van het *constructive alignment* van alle zes aspecten per opleiding (zie Tabel 5).

Onderzoeksvaardigheden

De opleidingen bleken veel meer overeenkomsten dan verschillen te vertonen in de manier waarop het aspect *onderzoeksvaardigheden* in het beschreven curriculum

geoperationaliseerd wordt. Bij alle opleidingen werden vergelijkbare beoogde leeruitkomsten met betrekking tot het aspect *onderzoeksvaardigheden* expliciet bij de onderwijsactiviteiten in de leerlijnen beschreven, zelfs bij de opleiding die dit aspect niet in de doelstellingen had staan (zie Tabel 3). Hieruit is op te maken dat specifieke vaardigheden zoals observeren (jaar 1) en interviewen (jaar 2) overal ongeveer op dezelfde plek een zwaartepunt heeft in de leerlijn. Ook is te zien dat alleen aan het leren *opstellen van een onderzoeksvraag*, in de meeste opleidingen twee keer gericht aandacht wordt besteed; in jaar 1 en in jaar 3. Jaar 4 is bij de meeste opleidingen niet meer gericht op het aanleren van *onderzoeksvaardigheden*.

Ook de volgorde en organisatie van de onderwijsactiviteiten met betrekking tot het aanleren van *onderzoeksvaardigheden*, zoals die terug te vinden is in de beschrijving van opdrachten en colleges, vertoont veel onderlinge overeenkomsten: vanaf het eerste jaar maken pabo-studenten kennis met *onderzoeksvaardigheden* door het oefenen in werkcolleges en het toepassen in opdrachten en stages. Opleidingen gebruiken in de opeenvolgende leerjaren over het algemeen een

Tabel 3  
Verdeling van beoogde leeruitkomsten waaraan aandacht wordt besteed in de onderwijsactiviteiten met betrekking tot onderzoeksvaardigheden in de loop van de leerjaren bij alle 19 opleidingen

| Beoogde leeruitkomsten bij onderwijsactiviteiten | Jaar 1 | Jaar 2 | Jaar 3 | Jaar 4 |
|--|--------|--------|--------|--------|
| Observatievaardigheden                           | ++     | +      | +      | -      |
| APA toepassen                                    | ++     | +      | +      | -      |
| Literatuur/bronnen gebruiken                     | ++     | +      | +      | +      |
| Interviewvaardigheden                            | +      | ++     | +      | -      |
| Academische schrijfvaardigheid                   | +      | +      | +      | +      |
| Onderzoekscyclus toepassen                       | +      | +      | ++     | +      |
| Meetinstrumenten toepassen                       | +      | ++     | +      | -      |
| Onderzoeksvraag opstellen                        | ++     | +      | ++     | +      |
| Onderzoek ontwerpen                              | +      | ++     | +      | +      |
| Rapportage schrijven                             | +      | +      | ++     | +      |
| Onderzoeksmethode bepalen                        | +      | +      | ++     | +      |
| Probleemanalyse uitvoeren                        | +      | +      | +      | +      |
| Aanbevelingen verwoorden                         | +      | +      | +      | +      |
| Onderzoeksplan opstellen                         | +      | +      | ++     | +      |

++ veel aandacht voor, + wordt genoemd, - wordt niet genoemd.

concentrische aanpak met praktijknabije en realistische onderzoekscasussen, waarin steeds meer en steeds grondiger onderdelen van de onderzoekscyclus uitgevoerd moeten worden door de student, resulterend in een zelfstandig praktijkonderzoek aan het eind van de opleiding.

Alle opleidingen gebruiken als vorm van toetsing voor de afronding van de onderzoeksleerlijn het schrijven van een onderzoeksverslag, waarbij de beoordeling plaatsvindt met behulp van rubrics waarin de onderzoeksvaardigheden en onderzoekskennis gedetailleerd beschreven zijn. In één opleiding is hierbij gekozen voor differentiatie (zie citaat K): de student heeft de keuze af te studeren als praktische, onderzoekende leraar (experimenter) of als academische leraar (academic).

K: “Met handhaving van de eisen van wetenschappelijkheid en toegankelijkheid kunnen de onderzoeken een meer praktisch of een meer academisch karakter hebben.”[43:27]

Tussen de opleidingen waren wat betreft het aspect *onderzoeksvaardigheden* in de leerlijn, naast de grote overeenkomsten, ook kleine verschillen waarneembaar zoals: in welk leerjaar studenten zelf onderzoeksvragen gaan formuleren, of de onderzoekscyclus geheel of gedeeltelijk doorlopen wordt en in welke fase van de opleiding, welke onderzoekscyclus gebruikt wordt- afhanke-

lijk van het studieboek-, de reikwijdte van de praktijkonderzoeken (micro- of mesoniveau), of onderzoek individueel of in teamverband uitgevoerd wordt, en of de onderzoeksvaardigheden als trainingslijn of geïntegreerd in inhoudelijke vakken en thema’s worden aangeboden en getoetst.

Uit onze analyse bleek dat met betrekking tot het aspect *onderzoeksvaardigheden* de beschrijvingen van de onderwijsactiviteiten en de toetsing gedetailleerd waren en consistent met de beoogde leeruitkomsten in alle bestudeerde leerlijnen onderzoek.

### Onderzoekende houding

Hoewel het aspect *onderzoekende houding* bij drie pabo’s niet expliciet vermeld wordt in de doelstellingen, besteden alle pabo’s in de beschreven leerlijnen aandacht aan meerdere kenmerken van een onderzoekende houding. Alle opleidingen noemen hierbij ‘kritisch kijken’, ‘reflecteren’ en ‘geneigd zijn te vernieuwen/innoveren’. Meer dan twee derde van de opleidingen formuleert beoogde leeruitkomsten als ‘willen begrijpen’, ‘nieuwsgierig zijn’, ‘meerdere perspectieven innemen’ en ‘willen delen’, en 11 van 19 gebruikt ‘systematisch of planmatig willen werken’.

Vervolgens hebben we geanalyseerd waar in de leerlijn de kenmerken van een onderzoekende houding zijn beschreven (zie Tabel 4). Alle opleidingen vertoonden veel overeenkomsten in beschrijvingen ten aanzien van

Tabel 4  
*Aandacht voor het aspect onderzoekende houding in doelstellingen, onderwijsactiviteiten en toetsing in jaar 1 en 2, en in jaar 3 en 4 bij de 19 opleidingen*

| Onderzoekende houding | Opleidingen |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |   |   |   |   |   |   |   |    |
|-----------------------|-------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|---|---|---|---|---|---|----|
|                       | K           | P  | I  | R  | W  | L  | Y  | S  | A  | D  | H  | N | C | X | O | B | J | U | Q  |
| Doelstellingen        | ++          | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | + | + | + | + | + | - | - | -  |
| Onderwijs jr 1/2      | .           | .  | ++ | ++ | +  | +  | +  | +  | +  | -  | -  | + | - | - | - | - | + | + | -  |
| Toetsing jr 1/2       | .           | .  | +  | +  | -  | +  | +  | .  | .  | .  | -  | - | . | - | - | - | - | . | -  |
| Onderwijs jr 3/4      | ++          | +  | +  | +  | +  | -  | -  | -  | -  | .  | +  | + | + | - | - | - | - | + | +  |
| Toetsing jr 3/4       | ++          | +  | -* | -  | ++ | +  | -  | -  | -* | .  | -* | + | . | + | + | - | + | . | -* |

++ meermalen benoemd, + een enkele keer benoemd, - niet benoemd, . geen data beschikbaar,

\*kenmerken van onderzoekende houding worden in de rubrics alleen beschreven in de beoordelingskolom goed of uitstekend

onderzoekende houding in de eerste twee leerjaren als ook in de laatste twee leerjaren, waardoor we besloten hebben de resultaten weer te geven geclusterd voor jaar 1 en 2, en voor jaar 3 en 4. We hebben gekeken naar beschrijvingen in: de doelstellingen, onderwijsactiviteiten in de eerste twee leerjaren, toetsing van de eerste twee leerjaren, onderwijsactiviteiten in het derde en vierde jaar, en de beoordelingsrubrics van de afstudeeronderzoeken.

Het blijkt dat 10 van de 19 pabo's in de eerste twee leerjaren in hun onderwijsactiviteiten werken aan kenmerken van een onderzoekende houding. Dit geldt zelfs voor twee pabo's die het niet in hun doelstellingen beschreven hebben. Aan de andere kant zien we ook twee opleidingen die een 'onderzoekende houding' als zeer belangrijk aanwijzen in de doelstellingen, maar er toch geen aandacht aan besteden in de onderwijsactiviteiten en toetsing. Twee opleidingen laten hun studenten in het eerste jaar onderzoek doen naar de onderzoekende houding van kinderen, waardoor studenten inzicht krijgen in het begrip onderzoekende houding. De transfer van het ontwikkelen van een onderzoekende houding bij kinderen naar het effect van deze opdracht op hun eigen onderzoekende houding wordt hierbij echter niet expliciet gemaakt. De tien betreffende opleidingen besteden in het eerste en tweede jaar wat betreft onderzoekende houding vooral aandacht aan de kenmerken 'leren reflecteren', 'meerdere perspectieven innemen', en 'kritisch kijken'. Slechts bij vier opleidingen komt dit ook terug in de toetsing van de leerlijn in jaar 1 of 2.

Negen opleidingen beschrijven in de leerlijn voor het derde en vierde jaar kenmerken van een onderzoekende houding, waarbij vooral nadruk ligt op 'kritisch kijken'. Het 'willen delen' van onderzoeksplannen, resultaten, en procesmatige zaken, wordt voor deze fase ook een enkele keer vermeld bij onderwijsactiviteiten of in de toetsing. Vijf opleidingen werken in het vierde jaar met intervisiegroepen/leerteams waarin studenten verplicht worden peerfeedback te geven en te krijgen. De opleidingen geven hierbij aan dat dit kan bijdragen aan een onderzoekende

houding doordat studenten een kritische blik op elkaars werk moeten tonen, te maken krijgen met perspectieven van medestudenten, zich nieuwsgierig tonen naar elkaars onderzoek, en laten zien dat ze willen delen door elkaar deelgenoot te maken van de inhoud en het proces ten aanzien van hun onderzoek. Bijvoorbeeld:

P: "Je vraagt feedback aan een critical friend en daarna aan je begeleidend docent. Bespreek de voortgang in de leerkring en vraag om advies, ook als je nog niet helemaal tevreden bent over de beschrijving van de verlegenheidssituatie!" [92:11]

O: "De bespreking in je onderzoeksgroep/leerteam dient om je plannen aan zoveel mogelijk kritische vragen van medestudenten en je onderzoeksbegeleider te onderwerpen." [74:6]

Opvallend is dat vier opleidingen kenmerken van een onderzoekende houding, zoals 'kritisch willen zijn' of 'meerdere perspectieven toelichten', in de rubrics alleen noemen in de beoordelingskolommen voor goed en/of uitstekend. In de tabel is dit gemarkeerd met een \*. Dit zou betekenen dat een student voor een 'voldoende' beoordeling op het afstudeeronderzoek geen kenmerken van een onderzoekende houding hoeft te tonen.

### *Onderzoekend handelen*

Het aspect *onderzoekend handelen* werd in 13 van de 19 opleidingen in de doelstellingen beschreven, maar de invulling van dit aspect was niet altijd even scherp uitgewerkt en varieerde van 'op een nieuwsgierige en kritische manier naar de eigen praktijk kijken en daarnaar handelen' tot 'evidence based te werk gaan'. Ook bleken slechts vier opleidingen dit aspect daadwerkelijk te beschrijven in de operationalisering in onderwijsactiviteiten en toetsing. Dit gebeurde door het ontwerpen en toetsen van onderzoekend handelen in een lessenserie (J,N), door handelingsgericht werken en actie-onderzoek (I) en door het gebruik van de regulatieve cyclus (Y).

*Toepassen resultaten van eerder onderzoek in de praktijk*

*Toepassen van onderzoeksresultaten in de praktijk* wordt door vrijwel alle opleidingen

Tabel 5  
*Constructive alignment van de aspecten van onderzoekend vermogen in de verschillende opleidingen*

| Aspect                           | Opleiding |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|----------------------------------|-----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
|                                  | B         | J  | N  | O  | Q  | X  | H  | I  | S  | P  | W  | A  | D  | K  | L  | R  | Y  | C  | U  |
| Onderzoeks-vaardigheden          | ++        | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | +  | ++ | ++ | ++ |
| Onderzoeken-de houding           | -         | 0  | +  | 0  | -  | 0  | 0  | +  | 0  | ++ | +  | 0  | 0  | ++ | +  | +  | 0  | 0  | 0  |
| Onderzoekend handelen            | -         | +  | +  | 0  | -  | -  | 0  | +  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | -  | -  | +  | 0  | -  |
| Toepassing onderzoek in praktijk | +         | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | 0  | +  | +  | +  | +  | +  | -  | +  | 0  | +  |
| Kennis fenomeen onderzoek        | ++        | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ |
| Kennis onderzoek vakgebied       | ++        | +  | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ |

++ alignment, + gedeeltelijke alignment, - aspect afwezig

benoemd in de doelstellingen. In de operationalisering in onderwijsactiviteiten en toetsing komt het marginaal terug, bijvoorbeeld in het afstudeeronderzoek dat altijd aan de praktijk gekoppeld is. Twee opleidingen (P, C) gaven aan dit aspect als een van de belangrijkste te zien, wat vervolgens niet terug te zien was in de operationalisering.

*Kennis over het fenomeen onderzoek*

*Kennis over het fenomeen onderzoek* wordt bij alle opleidingen, zowel in onderwijsactiviteiten als toetsing, geïntegreerd met *onderzoeksvaardigheden*. Kennis over het fenomeen onderzoek wordt in geen van de opleidingen als los onderdeel getoetst, maar staat duidelijk beschreven in de rubrics van de afstudeeronderzoeken.

*Kennis over eerder onderzoek in het vakgebied*

Ook *kennis over eerder onderzoek in het vakgebied* wordt in alle leerlijnen volledig geïntegreerd met *onderzoeksvaardigheden*. Aan het gebruiken van eerder onderzoek wordt bij alle opleidingen aandacht besteed in de beoordelingsrubrics van het afstudeeronderzoek. Hierbij gaat het niet om de toepassing onderzoeksresultaten in de praktijk en valt derhalve onder het aspect *kennis over eerder onderzoek in het vakgebied*. Dit komt in de toetsing terug als onderdeel van de probleem-

analyse of beschrijving van het theoretisch kader, wat bij alle opleidingen deel uitmaakt van het onderzoeksplan.

**4.3 Constructive alignment in de leerlijnen onderzoek**

Samenvattend laat de analyse zien dat er een consistente afstemming is tussen beoogde leeruitkomsten, onderwijsactiviteiten en toetsing wat betreft de aspecten *onderzoeksvaardigheden*, *kennis over het fenomeen onderzoek* en *kennis over eerder onderzoek* (zie Tabel 5). Wat betreft het aspect *onderzoeken-de houding* wordt slechts in twee opleidingen een consistente afstemming gevonden en het aspect *onderzoekend handelen* is slechts in vier opleidingen *aligned*. Het *toepassen van onderzoeksresultaten in de praktijk* is bij vrijwel alle opleidingen expliciet in de doelstellingen beschreven, maar komt marginaal terug in de operationalisering in onderwijsactiviteiten en toetsing.

**5 Conclusie en discussie**

Deze documentanalyse had als doel inzicht te krijgen in de doelen van studentonderzoek en de operationalisering hiervan in het beoogd curriculum van lerarenopleidingen basis-onderwijs in Nederland (Van den Akker, 2003). Daarmee beoogden wij inzicht verkrij-



gen in een theoretische en empirische invulling van het begrip ‘onderzoekend vermogen’ voor lerarenopleidingen basisonderwijs. Uitgangspunt voor onze analyse was een op basis van literatuurstudie verkregen overzicht van belangrijkste aspecten bij het aanleren van studentonderzoek in de lerarenopleiding. Op grond daarvan kwamen wij tot de definitie van het begrip onderzoekend vermogen in lerarenopleidingen: *Onderzoekend vermogen* is de bekwaamheid om onderzoek te doen én te gebruiken ter verbetering van de eigen beroepspraktijk door de integratie van onderzoeksvaardigheden, een onderzoekende houding, onderzoekskennis en het kunnen toepassen van onderzoeksresultaten in de praktijk. Bij de analyse van de doelstellingen van onderzoekend vermogen op basis van deze definitie, bleek dat lerarenopleidingen basisonderwijs het aspect *onderzoekskennis* opsplitsen in *kennis over het fenomeen onderzoek* en *kennis over onderzoek in het vakgebied*. Daarnaast werd nog een zesde aspect expliciet genoemd: ‘*onderzoekend handelen*’. Deze zes aspecten zijn in de verdere analyse gebruikt en opgenomen in onze uiteindelijke definitie van onderzoekend vermogen in lerarenopleiding basisonderwijs.

Alle opleidingen beogen met onderzoek in het curriculum een verbetering van de onderwijspraktijk; hetzij door de professionele ontwikkeling van de aanstaande leraar en de inzet van onderzoek als leerstrategie (zie ook Bolhuis, 2012), dan wel door een vorm van onderwijsinnovatie (zie ook Dobber et al., 2012). Deze doelstellingen sluiten aan bij de resultaten van de reviewstudie van Zwart et al., (2015) naar de aard en betekenis van onderzoek door docenten. Duidelijk is dat geen enkele lerarenopleiding basisonderwijs beoogt onderzoekers op te leiden en vrijwel alle opleidingen benoemen het aspect *onderzoekende houding* als belangrijkste doelstelling.

De tweede belangrijke bevinding van het onderzoek is dat de operationalisering van het onderzoekend vermogen, in de beschrijvingen van onderwijsactiviteiten en toetsing, veel meer overeenkomsten dan verschillen tussen de opleidingen vertoont; alle opleidingen werken met een meer of minder geïnte-

greerde onderzoeksleerlijn, waarin veel aandacht is voor kennis over het fenomeen onderzoek en onderzoeksvaardigheden, en die verbonden is met opdrachten voor de opleiding alsook met de praktijk. Opleidingen sluiten hierbij aan op de twee ontwerpprincipes voor het slagen van onderzoekscolleges op de lerarenopleiding basisonderwijs (Van der Linden et al., 2012, 2015), namelijk gebruik maken van voorbeelden over onderzoek uit de dagelijkse onderwijspraktijk en een ‘onderzoeksmatige’ opzet van de onderwijsactiviteiten. Bij alle opleidingen wordt deze onderzoeksleerlijn afgesloten met een zelfstandig praktijkonderzoek en getoetst met een onderzoeksverslag. Dit komt ook overeen met de toetsing van studentonderzoek in lerarenopleidingen in onder andere Finland (e.g. Aspfors et al., 2017; Puustinen et al., 2018; Toom et al., 2010;), Noorwegen (e.g. Munthe & Rogne, 2015), Rusland (Valeeva & Garufov, 2017) en Portugal (Flores, 2018).

Bij de derde onderzoeksvraag hebben we geanalyseerd of de opleidingen in hun beschrijvingen van beoogde leeruitkomsten, onderwijsactiviteiten en toetsing met betrekking tot de aspecten van onderzoekend vermogen, voldeden aan het principe van *constructive alignment* van Biggs en Tang (2011). Voor de aspecten *kennis over het fenomeen onderzoek*, *kennis over onderzoek in het vakgebied* en *onderzoeksvaardigheden* bleek dit het geval. Het is duidelijk dat alle opleidingen, analoog aan onderzoek in het wetenschappelijk onderwijs, in dit eerste decennium van studentonderzoek in het hbo ingezet hebben op onderwijs gericht op onderzoekskennis en vaardigheden en gekozen hebben voor toetsing in de vorm van een onderzoeksverslag. Deze focus is ook zo gekozen omdat de visitatie voor de NVAO in 2014 zich met name richtte op de toetsing en het gerealiseerd eindniveau, waarmee de aandacht op de kwaliteit van de eindwerkstukken kwam te liggen. Dit betekende voor de opleidingen ook een focus op de begeleiding van afstudeeronderzoeken en daarmee op de professionalisering van de lerarenopleiders op het terrein van onderzoekskennis en vaardigheden (Geerdink, Boei, Willemse, Kools & Van Vlokhoven., 2016).

Opvallend is dat *onderzoekend handelen* en *toepassing van onderzoeksresultaten* bij respectievelijk 13 en 18 van de opleidingen expliciet in de doelstellingen vermeld stonden, maar zowel in de onderwijsactiviteiten als in de toetsing nauwelijks of marginaal terugkwamen. Mogelijk zijn deze aspecten op andere plaatsen dan in de onderzoeksleerlijn in het curriculum beschreven en getoetst; bijvoorbeeld bij de stage. Opvallend is ook dat kenmerken van een *onderzoekende houding* slechts in de helft van de gevallen in onderwijsactiviteiten beschreven zijn, hoewel vrijwel alle opleidingen dit aspect in de doelstellingen benoemen. In de toetsing ontbreekt dit aspect in de meeste gevallen helemaal of blijkt alleen vereist te zijn voor een hogere beoordeling. Hiermee voldoet de beschrijving van de *onderzoekende houding* slechts in twee van de negentien opleidingen volledig aan het principe van *constructive alignment* (Biggs & Tang, 2011). Een oorzaak van deze inconsistentie zou kunnen liggen in het feit dat de *onderzoekende houding* meerdere interpretaties kent, niet tastbaar is, en lastig te toetsen is (Cochran-Smith et al., 2009; Lee-man & Wardekker, 2014). Meijer, Geijsel, Kuijpers, Boei en Vrieling (2016) deden onderzoek bij Nederlandse educatieve masteropleidingen en komen tot een uitsplitsing van twee meetbare onderdelen van de onderzoekende houding: de interne reflectieve dimensie en de extern gerichte dimensie van hang naar professionele persoonlijke kennisontwikkeling. Doordat deze beide dimensies te onderscheiden zijn van vaststaande persoonskenmerken zoals openheid en natuurlijke nieuwsgierigheid, zijn ze verder tot ontwikkeling te brengen binnen het hoger onderwijs. Ook Kreijns, Vermeulen, Evers en Meijs (2019) hebben een instrument ontwikkeld om de onderzoekende houding bij docenten (in opleiding) te meten: de Teachers' inquiry habit of mind scale (T-IHMS). Voor ons onderzoek is het aannemelijker dat de discrepantie tussen doelen en operationalisering bij deze drie aspecten - *onderzoekende houding*, *onderzoekend handelen* en *toepassing onderzoeksresultaten* - niet direct ligt in het gebrek aan meetbaarheid, maar een indicatie is voor het feit dat praktijkonderzoek

nog sterk in ontwikkeling is op lerarenopleidingen basisonderwijs. Inhoudelijk, op het gebied van onderzoekskennis en vaardigheden, is het laatste decennium een enorme verbetering gemaakt, maar de gewenste link tussen theorie en praktijk lijkt nog onvolgende bewerkstelligd. Dit komt overeen met ontwikkelingen bij lerarenopleidingen in andere landen (bijv. Flores, 2018; Menter et al., 2017; Valeeva & Gafurov, 2017).

Hoewel een overgroot deel van de opleidingen voor leraar basisonderwijs (19 van de 25) geparticipeerd heeft in dit onderzoek, kunnen we een aantal redenen aanwijzen die beperkend zijn voor de resultaten. Ten eerste bleken de bestudeerde documenten te verschillen in de mate van detail. Mede hierdoor hebben we alleen de onderzoeksleerlijnen in de studie naar onderwijsactiviteiten en *alignment* betrokken, terwijl de beoogde doelstellingen, bijvoorbeeld met betrekking tot *onderzoekend handelen*, wellicht in andere delen van het curriculum geoperationaliseerd werden. Ten tweede hebben we ons beperkt tot een documentanalyse met betrekking tot het beoogd curriculum. Een nader onderzoek naar aspecten van onderzoekend vermogen in het geïmplementeerde, alsook in het bereikte curriculum, zou een waardevol vervolg kunnen blijken, om vast te kunnen stellen wat de bijdrage van praktijkonderzoek is aan de professionalisering van aanstaande leraren basisonderwijs (Van den Akker, 2003). Hoe het curriculum geïmplementeerd wordt, blijkt ook afhankelijk te zijn van de opvattingen van lerarenopleiders over onderzoek, hun eigen achtergrond en ervaring met onderzoek (Willemse & Boei, 2013). In een vervolgonderzoek zou het interessant zijn lerarenopleiders hierover te bevragen en dit af te zetten tegen de percepties van studenten over praktijkonderzoek in de opleiding.

Tot slot moeten we constateren dat het geschetste beeld slechts een momentopname is in een veranderend systeem. Deze studie heeft een empirische bijdrage geleverd aan het begrip over onderzoekend vermogen in de lerarenopleiding basisonderwijs als de bekwaamheid om onderzoek te doen én te gebruiken ter verbetering van de eigen beroepspraktijk door de integratie van zes

aspecten: 1. onderzoeksvaardigheden, 2. onderzoekende houding, 3. onderzoekend handelen, 4. toepassing van onderzoeksresultaten in de praktijk, 5. kennis over het fenomeen onderzoek en 6. kennis over onderzoek in het vakgebied. Deze operationalisering van onderzoekend vermogen in zes aspecten kan wellicht ook een bijdrage vormen aan inzicht over het begrip onderzoekend vermogen bij andere hbo-opleidingen. Er is nog geen onderzoek gedaan naar ontwikkeling van onderzoekend vermogen bij disciplines met een minder scherp beroepsbeeld. vervolgonderzoek naar de verschillende aspecten bij andere hbo-opleidingen zou interessant zijn, om zicht te krijgen op het generieke begrip over de ontwikkeling van onderzoekend vermogen.

Het begrip over onderzoekend vermogen in deze studie kan ook bijdragen aan de doorontwikkeling van de implementatie van praktijkonderzoek aan de opleiding voor leraren basisonderwijs in Nederland. Hierin behoort, analoog aan de doelstellingen, de onderzoekende houding en het onderzoekend handelen meer een centrale rol te krijgen, terwijl in de bestudeerde curricula onderzoekskennis en vaardigheden nu vooral de toevoot voeren. Zoals eerder vermeld zijn de zes aspecten van onderzoekend vermogen niet los van elkaar te zien en is bijvoorbeeld kennis uit het vakgebied een voorwaarde om onderzoeksresultaten te kunnen toepassen in de praktijk, en ook bepalend voor de kwaliteit van het onderzoekend handelen. De sterke focus op onderzoekskennis en vooral onderzoeksvaardigheden lijkt impliciet de boodschap te geven dat de opleidingen toch beogen op te leiden tot onderzoeker. Deze boodschap wordt veelal nog versterkt door de vorm van het onderzoeksverslag, dat sterk kan lijken op de vorm van een wetenschappelijk onderzoeksartikel. De consequentie hiervan kan zijn dat aanstaande leraren te weinig een onderzoekende houding mee krijgen als leraar. Onderzoek wordt dan niet geassocieerd als iets wat hen een beter begrip van het leren van hun leerlingen kan geven en hun lesgeven in de klas kan verbeteren, maar slechts als een opdracht voor de opleiding of een aparte activiteit voor onderzoekers. Dat

zou dus voorbij gaan aan het uiteindelijke doel van het bevorderen van onderzoekend vermogen in de opleiding, namelijk het opleiden van nieuwsgierige en kritische leraren, die *evidence informed* werken.

## Noot

- <sup>1</sup> Vanaf 2013 is de naam HBO-raad veranderd in Vereniging Hogescholen

## Literatuur

- Andriessen, D., (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het HBO*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Aspfors, J., & Eklund, G. (2017). Explicit and implicit perspectives on research-based teacher education: newly qualified teachers' experiences in Finland. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 400-413.
- Baan, J., Gaikhorst, L., van't Noordende, J., & Volman, M. (2019). The involvement in inquiry-based working of teachers of research-intensive versus practically oriented teacher education programmes. *Teaching and Teacher Education*, 84, 74-82.
- Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. UK: McGraw-Hill Education.
- Bolhuis, S. (2012). Onderzoek in de lerarenopleidingen: welk onderzoek waarom. *Onderzoek in de school ter discussie: doelen, criteria en dilemma's*, 46-61.
- Borko, H., Liston, D., & Whitcomb, J. A. (2007). Genres of empirical research in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 3-11.
- Bowen, G. A. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 1-9.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- British Educational Research Association (BERA). 2014. *Research and the Teaching Profession. Building the Capacity for a Self-Improving Education System*. London: BERA.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A., & Pine, G. (2009) Inquiry on inquiry: practitioner

research and students' learning. *Action in Teacher Education*, 31 (2).

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational researcher*, 28(7), 15-25.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.

Dana, N. F., & Yendol-Hoppey, D. (2014). *The reflective educator's guide to classroom research: Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Dobber, M., Akkerman, S. F., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2012). Student teachers' collaborative research: Small-scale research projects during teacher education. *Teaching and teacher education*, 28(4), 609-617.

Earl, L. M., & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Flores, M. A. (2018). Linking teaching and research in initial teacher education: knowledge mobilisation and research-informed practice. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 621-636.

Friese, S. (2014). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Geerdink, G., Boei, F., Willemse, M., Kools, Q., & Van Vlokhoven, H. (2016). Fostering teacher educators' professional development in research and in supervising student teachers' research. *Teachers and Teaching*, 22(8), 965-982.

Griffioen, D. M. (2018). The influence of undergraduate students' research attitudes on their intentions for research usage in their future professional practice. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-11.

HBO-raad. (2009). *Kwaliteit als opdracht*. Den Haag: HBO-raad.

Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Seeking new perspectives on the development of teacher education: A study of the Finnish context. *Journal of teacher education*, 65(1), 39-52.

Imants, J. G. M., Van Veen, K., Pelzer, B. J., Nijveldt, M. J., & van der Steen, J. (2010). Onderzoeksgelateerde activiteiten in het dagelijks werk van leraren. *Pedagogische Studiën*, 87(4), 272-287

Jacobs, J., Yendol-Hoppey, D., & Dana, N. F. (2015). Preparing the next generation of teacher educators: The role of practitioner

inquiry. *Action in Teacher Education*, 37(4), 373-396.

Kreijns, K., Vermeulen, M., Evers, A., & Meijs, C. (2019). The development of an instrument to measure teachers' inquiry habit of mind. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 280-296.

Kyvik, S., & Skodvin, O.-J. (2003). Research in Non-university Higher Education Sector Tensions and Dilemmas. *Higher Education*, 45, 203-222.

Leeman, Y., & Wardekker, W. (2014) Teacher research and the aims of education. *Teachers and Teaching*, 20:1, 45-58.

Meijer, M., Geijssel, F., Kuipers, M., Boei, F., & Vrieling, E. (2016). Exploring teachers' inquiry-based attitude. *Teaching in Higher Education*, 21(1), 64-78.

Menter, I., Peters, M. A., & Cowie, B. (2017). A companion to research in teacher education. In I. Menter, M.A. Peters & B. Cowie (Eds.), *A companion to research in teacher education* (pp. 1-15). Singapore: Springer.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and teacher education*, 46, 17-24.

Onderwijsraad (2014). *Meer innovatieve professionals*. Den Haag, Nederland, Onderwijsraad.

Puustinen, M., Sääntti, J., Koski, A., & Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 170-179.

Ros, A., Bakx, A., & den Brok, P. (2018). Praktijkgericht onderzoek. In *Kennisbasis lerarenopleiders kern 5: onderzoek in de lerarenopleidingen* (pp. 59-72). VELON.

Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(4), 413-425.

Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and teacher education*, 26(3), 482-496.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner; How professionals think in action*. New York: Basic Books Inc.

- Stuurgroep OPPO (2018). *Praktijkgericht onderzoek in wisselwerking*. Den Haag: Stuurgroep van het Ondersteunend Programma Praktijkgericht Onderwijsonderzoek.
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., ..., & Kansanen, P. (2010). Experiences of a Research based Approach to Teacher Education: suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), 331-344.
- Valeeva, R. A., & Gafurov, I.R. (2017). Initial Teacher Education in Russia: Connecting Theory, Practice and Research. *European Journal of Teacher Education* 40 (3): 324–360.
- Van den Akker, J. J. H. (2003). *Curriculum landscape and trends*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijgaard, D., & van den Bergh, L. (2015). The development of student teachers' research knowledge, beliefs and attitude. *Journal of Education for Teaching*, 41(1), 4-18.
- Van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijgaard, D., & Vermeulen, M. (2012). Student teachers' development of a positive attitude towards research and research knowledge and skills. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 401-419.
- Van der Rijst, R. M. (2009). *The research-teaching nexus in the sciences: Scientific research dispositions and teaching practice*. Dissertatie. ICLON Leiden, Leiden.
- Van Katwijk, L., Berry, A., Jansen, E., & Van Veen, K. (2019). "It's important, but I'm not going to keep doing it!": Perceived purposes, learning outcomes, and value of pre-service teacher research among educators and pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren. *Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*.
- Verburgh, A., & Elen, J. (2013). Vormgeving van onderzoeksintegratie in het curriculum. In D. M. E. Griffioen, G. J. Visser-Wijnveen & J. Willems (red.), *Integratie van onderzoek in het onderwijs. Effectieve inbedding van onderzoek in curricula*. (pp. 75–89). Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Vereniging Hogescholen (2015). *Opleiden voor de toekomst. Lerarenopleidingen 2015-2018*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Willemse, T. M., & Boei, F. (2013). Teacher educators' research practices: an explorative study of teacher educators' perceptions on research. *Journal of Education for Teaching*, 39(4), 354-369.
- Zeichner, K. M. (2003). Teacher research as professional development for P–12 educators in the USA [1]. *Educational action research*, 11(2), 301-326.
- Zeichner, K. M., & Noffke, S. E. (2001) 'Practitioner research' in V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Fourth edition). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Zwart, R. C., Smit, B., & Admiraal, W. F. (2015). Docentonderzoek nader bekeken: een reviewstudie naar de aarde en betekenis van onderzoek door docenten. *Pedagogische studiën*, 92, 131-148.

## Auteurs

**Lidewij van Katwijk** is als lerarenopleider verbonden aan NHLStenden hogeschool en als promovendus en vakdidacticus aan de Rijksuniversiteit Groningen. **Ellen Jansen** is universitair hoofddocent Lerarenopleiding aan de Rijksuniversiteit Groningen. **Klaas van Veen** is hoogleraar Onderwijskunde bij de Faculteit Gedrags- & Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen.

*Correspondentieadres:* Lidewij van Katwijk, ULO RUG Groningen, Grote Kruisstraat 2/1, 9712 TS, Groningen; L.C.van.Katwijk@rug.nl

## Abstract

### Development of critical and curious teachers? Practitioner inquiry in programs of primary teacher education

The attention to pre-service teacher inquiry in teacher education is growing. This document analysis is focused on the development of practitioner inquiry competences in teacher education programs for primary education in 19 different universities of applied sciences in the

Netherlands. First, the intended purpose of pre-service teacher inquiry is studied. This provided six different aspects for the development of practitioner inquiry competences. In the second phase, the study was focused on how these aspects were operationalized in the described programs. Results show that research skills have been extensively described in all study programs in terms of intended learning outcomes, teaching and learning activities, and assessment. Research knowledge and application of research results are integrated in conducting research. Although the inquiry habit of mind is found most important in the rationale, the implementation rarely meets the principle of constructive alignment. Neither does the attention to inquiry stance in educational practice.

Keywords: Practitioner inquiry competences, intended curriculum, primary teacher education, constructive alignment